

## PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Norma Lúcia Neris de Queiroz<sup>1</sup>

Sidelmar Alves da Silva Kunz<sup>2</sup>

Sandra Regina Santana Costa<sup>3</sup>

### RESUMO

O objetivo deste artigo foi discutir a experiência de pesquisa interventiva desenvolvida com duas classes de alunos em processo de alfabetização do 2º ano do ensino fundamental em duas escolas públicas do Distrito Federal, bem como aspectos da prática docente das respectivas professoras que puderam ser repensados durante o período de 2010-2018. Essa pesquisa foi realizada por uma das coordenações do Projeto de Pesquisa da Faculdade de Educação da UnB, subsidiado pelo Observatório da Educação – OBEDUC-/CAPES, cuja fundamentação teórica ancorou-se na perspectiva histórico-cultural e, metodologicamente, na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005). Como instrumentos, utilizou-se análise do diário de campo da prática pedagógica interventiva do grupo de pesquisadores e dos encontros de formação dos profissionais envolvidos na pesquisa, observações participantes e entrevistas semiestruturadas com os profissionais da educação. Evidencia-se como resultados: (a) avanços no processo de alfabetização de 360 alunos que apresentavam dificuldades para acompanhar a escolarização no 2º ano; (b) mudanças nas práticas pedagógicas das professoras, passando de um trabalho com palavras, sílabas e letras isoladas para o uso de diversos gêneros textuais, do processo de avaliação da aprendizagem, mudança no modo de encarar a aprendizagem e as dificuldades dos alunos no processo de alfabetização/letramento; e (c) a avaliação dos elementos constituintes relevantes na parceria entre OBEDUC e escolas estudadas.

**Palavras-chave:** Alfabetização e Letramento, Pesquisa interventiva, Prática pedagógica, Ensino fundamental.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo discutir a experiência de pesquisa interventiva desenvolvida com duas classes de alunos em processo de alfabetização do 2º ano do ensino fundamental em duas escolas públicas do Distrito Federal, bem como aspectos da prática docente das respectivas professoras que puderam ser repensados durante o período de 2010-2018. Essa pesquisa foi realizada por uma das coordenações do Projeto de Pesquisa do Observatório da Educação – OBEDUC-FE/CAPES, cuja fundamentação teórica ancorou-se na

<sup>1</sup>Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília - DF, Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, [normaluciaqueiroz@gmail.com](mailto:normaluciaqueiroz@gmail.com)

<sup>2</sup>Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília - DF, Pesquisador do Inep, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre as Contribuições de Anísio Teixeira para a Educação Brasileira (GEPAT), [sidel.gea@gmail.com](mailto:sidel.gea@gmail.com)

<sup>3</sup>Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília- DF, Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, [sandracos3@gmail.com](mailto:sandracos3@gmail.com)

perspectiva histórico-cultural e, metodologicamente, na Epistemologia Qualitativa para construção e análise das informações.

O ponto de partida desta pesquisa foi identificar as concepções das professoras envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, as matrizes acerca da organização do trabalho pedagógico quanto à avaliação, à proposição ativa e criativa de estratégias pedagógicas, bem como as necessidades dos alunos no percurso da alfabetização/letramento e por último os elementos constituintes relevantes na parceria entre OBEDUC e escolas estudadas, indicados pelos participantes do estudo. Sendo assim, o espaço de formação dos profissionais de ensino foi pensado como um momento propício para reflexão e seu desenvolvimento, auxiliando-os na constituição profissional dessas professoras.

O Observatório de Educação é um programa de incentivo a estudos e pesquisas na área de educação, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) com o propósito de articular o programa de pós-graduação, os cursos de licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção de pesquisas científicas que possibilitassem a compreender a dinamicidade do espaço educativo e os processos nele envolvidos.

A pesquisa, aqui, apresentada aponta-se à ação interventiva conectada com as necessidades apresentadas pelos alunos que se convertem em “nós” em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como o diálogo reflexivo com os profissionais de ensino, especialmente, os docentes do 2º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas que participaram do OBEDUC e das turmas atendidas.

Os espaços de diálogo propiciados na interação dos pesquisadores, professores e estudantes de graduação e pós-graduação trazem à tona os sentidos e significados produzidos acerca de como estes compreendem e constituem sua prática pedagógica. Sendo assim, elementos simbólicos presentes em suas falas desnudam concepções pautadas em uma Pedagogia Tradicional mesmo sem se dar conta deste processo. Percebe-se, ainda, que há necessidades e desejos por parte desses professores de buscar o trabalho pedagógico marcado pela previsibilidade e prescrição presentes nessa tendência pedagógica (LIBÂNEO, 1985).

O momento de reflexão propiciado pelas discussões ancoradas nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, demonstra que a criação de um espaço dialógico impulsiona a reflexividade do professor. Tacca (2004) ressalta que o contato com o “outro social” pode ser encarado como um espaço de colaboração em seu desenvolvimento intelectual, afetivo e social. Nesse sentido, a sintonia dos diálogos possibilitados pela pesquisa e as

necessidades de formação dos profissionais podem retroalimentar seu fazer pedagógico vertendo-se em novas possibilidades de atuação.

Entende-se que o docente, em seu trabalho pedagógico, por meio da ação interventiva, com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, cria situações que favorecem essa aprendizagem, principalmente quando este, consegue perceber no outro, lacunas ou mesmo potencialidades que podem ser desenvolvidas com estratégias pedagógicas específicas. A criação de estratégias assertivas para cada necessidade encontrada depende do olhar investigativo empreendido, assim como, das relações e vínculos estabelecidos com os alunos durante os momentos de interação (TACCA, 2006).

Nesse sentido, captar a necessidade do outro, principalmente no campo da aprendizagem, requer uma perspicácia no olhar, na sensibilidade para perceber as facilidades e dificuldades, nos porquês que paralisam, restringem e cerceiam a compreensão do que é ensinado. O fio condutor capaz de alinhar essa trama perpassa, muitas vezes, pela capacidade que o professor tem de despertar a segurança no aluno, estabelecendo uma relação de troca e de confiança, criando desta forma, uma conexão que o possibilita a aprender (VIGOTSKI, 2003, 2004).

Dessa forma, compreende-se que ações pedagógicas propositivas no processo de ensino-aprendizagem desafiam o docente a ampliar seus conhecimentos no intuito de alavancar o desenvolvimento das potencialidades do aluno em espaços que promovem o diálogo e a troca, a partir de uma relação que envolve a afetividade e a ação pedagógica pautadas na promoção do desenvolvimento de ambos (CHARLOT, 2000; FREIRE, 1997).

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa constituiu-se em um processo dialógico e dialético por compreender a processualidade dos sujeitos pesquisados em seu espaço de atuação, bem como as tensões e conflitos experimentados como momentos de enfrentamento, ruptura e desenvolvimento. Nesse sentido, pauta-se nos princípios da Epistemologia Qualitativa discutida por González Rey (2005), os quais buscam compreender um fenômeno em uma perspectiva desafiadora na construção e na interpretação das informações e na produção dos resultados. Aponta González Rey (2005, p. 5) que “A Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta”.

Sendo assim, a escolha desta proposta epistemológica corrobora com esta pesquisa quanto à possibilidade de gerar inteligibilidade ao que se propõem, buscando um ponto de encontro entre passado e presente e apontamentos futuros. O pesquisador constitui-se em um elemento partícipe e ativo da pesquisa, não somente como produtor de um conhecimento, mas como aquele que também produz sentidos e significados e que confronta, dialoga e reflete sua história nesse percurso. A produção intelectual do pesquisador é inseparável de suas experiências, sendo marcada por sua história, crenças representações e valores, seus sentidos e significados expressam a sua constituição subjetiva no curso da pesquisa (GONZALEZ REY, 2005).

Portanto, a pesquisa é um momento dinâmico, complexo, dialógico e sistêmico de produção contínua, de mobilização e articulação do momento empírico e do teórico que permitem a criação do pesquisador, a especulação, que jamais será algo pontual, mas que possibilitará sempre amplos desdobramentos. A interpretação do investigador não se caracteriza por meio de categorias preestabelecidas deixando perder a riqueza e a diversidade do objeto de estudo, mas por categorias que prezem o processo diferenciado e a singularidade daquilo que se propõe estudar (GONZÁLEZ REY, 2005).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nesta perspectiva, a análise e interpretação das informações foram agrupadas nas seguintes dimensões: mudanças de aprendizagem dos alunos em relação à alfabetização e letramento, concepções sobre ensino, aprendizagem e avaliação dos profissionais de ensino das escolas estudadas, estratégias pedagógicas e avaliação dos participantes acerca da parceria entre OBEDUC e escolas estudadas.

Analisando e interpretando as informações de modo geral foi possível apurar de um lado, o resultado mais importante desta pesquisa que foi impulsionar o processo de alfabetização e letramento de aproximadamente 360 alunos no período de pesquisa até o momento de encerramento. Esse resultado sinaliza um dos princípios significativos da educação, isto é, todos podem se alfabetizar e se emanciparem como sujeitos de direitos. Nesse sentido, criar condições para a aprendizagem desses alunos que já estavam de certa forma perdendo a confiança em si mesmos para aprender a ler, a escrever e a elaborar cálculos matemáticos e pode fazer a diferença e a escola cumprir sua função social na sociedade contemporânea.

Por outro lado, esses resultados não são conquistados de forma simplista, eles dependem de diversos fatores. Quanto às concepções de ensino e aprendizagem foi possível identificar

que inicialmente os profissionais de ensino das escolas pesquisadas já estavam tentando desenvolver um trabalho pedagógico diferente com suas turmas, mas havia um conflito entre usar estratégias novas que não dominavam bem e aquelas que eles sempre usavam e alfabetiza seus alunos desde sempre.

Esses profissionais de ensino não conseguiam abrir mão do ensino de conteúdos como: letras, sílabas e palavras que segundo eles consideravam importantes “para dar a base da alfabetização e preparar os alunos para lerem textos e conteúdos importantes para sua vida futura e previstos no currículo” [Profa. Vilma]. Esse conflito foi percebido desde as primeiras incursões no campo empírico e, ao mesmo tempo nas escolas estudadas, as professoras e a coordenação pedagógica valorizavam a aplicação, a correção, a tabulação dos dados e os resultados evidenciados pelos alunos no “teste” da psicogênese da língua escrita<sup>1</sup>, bem como o agrupamento dos alunos com base nos níveis de escrita demonstrados, Carolina, coordenadora da Escola A relatou que o grupo de professores do 2º ano decidiu iniciar o ano letivo com um reagrupamento diferenciado, como nos depoimentos a seguir:

**Carolina:** A gente já decidiu trabalhar com o reagrupamento<sup>ii</sup> desde o começo do ano. A gente já aplicou o teste da psicogênese e cada professor vai ficar com um grupo. A Leila vai ficar com os PS [pré-silábicos], até mais ou menos dia 8 de abril nas primeiras duas horas e meia todo dia. Depois do recreio até as cinco horas eles voltam pra sua turma, pra não perder o contato com o professor e seus colegas, né? (Registro gravado em áudio)

Os profissionais da escola B valorizam de forma semelhante à avaliação da aprendizagem dos alunos a partir do “teste” da psicogênese da língua escrita. A Professora Vilma destaca que esse “teste” dá segurança ao professor, porque diz aquilo que o aluno já sabe. Isto pode ser comprovado no depoimento a seguir:

**Vilma:** Eu sei que muita gente fala que nós da alfabetização ficamos presas ao teste da psicogênese. Só que o uso dele dá segurança. Vemos aquilo que o aluno já aprendeu, já sabe e ainda me dá dicas de que grupo vou colocar no reagrupamento (entrevista semiestruturada).

Com base nessas informações, interpreta-se que o valor atribuído a esse tipo de atividade (“teste da psicogênese”) é algo significativo para os professores alfabetizadores naqueles contextos e que o papel da escola está associado, principalmente, ao preparo dos alunos para obterem bom desempenho na leitura e escrita. Por outro lado, o “teste da psicogênese” é usado por eles para ajudá-los a agrupar os alunos em atividades de alfabetização. Este aspecto merecia uma discussão mais aprofundada, no entanto, nosso tempo, aqui, é restrito e outras dimensões



também importantes precisam ser abordadas. Além dos instrumentos mencionados para a construção das informações mencionadas anteriormente, lançou-se mão dos registros do diário de campo com informações das observações da prática pedagógica e dos encontros de intervenção direta do grupo de pesquisadores com os alunos, foi possível identificar que a organização do trabalho pedagógico em sala de aula pautava-se em uma metodologia expositiva, de repetição dos conteúdos para memorização e formação de hábitos, tendo em vista o desenvolvimento do aluno no processo de alfabetização.

Já o grupo de pesquisa em sua intervenção inseriu atividades como leitura e escrita coletiva de textos desde o primeiro momento e essas atividades tinham como objetivo principal a reflexão dos alunos sobre a língua escrita e seus desdobramentos: o texto, as palavras, as letras e sílabas iniciais e finais contextualizadas.

Na conjuntura desses fatores, percebe-se que a prática pedagógica dos professores encontrava-se estreitamente relacionada à apropriação, pelo aluno, do sistema linguístico formal. Isto é, o professor conduz sua prática pedagógica centrada em atividades de Língua Portuguesa, considerando que essa estratégia é determinante para que o aluno aprenda a ler e escrever e para tal eles acreditam que o “teste da psicogênese” pode dar-lhes mais indicações sobre o desenvolvimento do aluno e de sua prática pedagógica.

Tal perspectiva apresenta limitações tanto para o aluno quanto para o professor em diferentes dimensões do desenvolvimento de ambos, especialmente, na aprendizagem escolar, tendo em vista que outras áreas do conhecimento ficam reduzidas ou até mesmo desconhecidas pela ênfase que é dada aos procedimentos voltados para a área da linguagem. E, mesmo entre os alunos considerados em estágio avançado desse processo, a concepção tradicional, na qual os professores baseiam sua prática, impõe limites às atividades realizadas, uma vez que se mostram repetitivas e com poucos espaços para que a aprendizagem ocorra a partir dos interesses ou das experiências do aluno.

Em relação à avaliação com o teste da psicogênese nas turmas de alfabetização, seus usos e costumes, perpassa um caminho de contradições. O currículo em movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2016) difunde que a avaliação formativa é a mais adequada ao projeto de educação e, nessa perspectiva, a avaliação se desenvolve objetivando o comprometimento com o processo e não apenas com o produto da avaliação.

No Distrito Federal, assim como no restante do país, as escolas utilizavam também a avaliação, denominada de Provinha Brasil (PB), criada em 2007, cuja aplicação ocorre em duas edições, no ano, nas turmas de 2º ano do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), objetivando, de

acordo com a proposta do Ministério da Educação<sup>4</sup>, ser uma avaliação que diagnostica o nível de alfabetização e letramento, em leitura e matemática dos alunos que se encontram matriculados nas escolas públicas brasileiras, visando o direcionamento da ação pedagógica cotidiana a ser desenvolvida na escola.

Embora seja parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, proposto pelo MEC, a PB não tinha fins classificatórios; seu objetivo maior era apoiar o docente a construir uma prática educativa de qualidade, especialmente, o processo de alfabetização.

Em recente estudo, realizado nas escolas públicas do Distrito Federal, foi possível constatar que, de acordo com o modo em que se utilizava a PB, o processo pode tanto viabilizar alternativas voltadas para a melhoria do ensino, como pode servir para avaliar os alunos no intuito de comparar e responsabilizar os próprios alunos pelo seu desempenho, sobressaindo, nesse percurso de aplicação e análise dos resultados desse instrumento, muito mais os aspectos burocráticos do que a especificidades dos contextos e processos educativos, correndo o risco de fazer com que a PB encerre-se em si mesma (DIAS, 2014).

É fato que em nossas escolas, todos avaliam e são avaliados. Nessa perspectiva, entende-se ser importante a busca de constituição de um processo avaliativo que seja propiciador de uma ação pedagógica que possa alavancar a qualidade do processo ensino e aprendizagem dando-lhe um sentido que seja inerente àquele que aprende e àquele que ensina, tornando-os cada vez mais comprometidos com uma prática pedagógica com vistas a construir um saber, cada vez mais singular e significativo, contemplando, assim, as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Percebe-se que o entrelaçamento da educação com a vida, vai tornando o processo educativo carregado de sentido para os sujeitos que o protagonizam. Um processo em que professor e aluno se afinam em relação às concepções, às ideias e aos sentimentos e que, conseqüentemente, podem vir a repercutir nas situações que envolvem o processo avaliativo.

Por meio da análise e interpretação das informações percebe-se que os professores concebiam a avaliação como um momento, no qual o aluno devia apresentar indícios de que

---

<sup>4</sup> <http://provinhabrasil.inep.gov.br/web/provinha-brasil/apresentacao>. Acesso em 10 de julho de 2014.

<sup>3</sup> Abordagem psicogenética embasada em Ferreiro e Teberosky (1979) que acompanha a gênese e o processo de desenvolvimento da escrita na criança a partir de três grandes níveis: pré-silábico, silábico e alfabético, os quais também apresentam subdivisões em seu interior (MACIEL, 2004).

<sup>4</sup> Atividade na qual os professores, após a realização da psicogênese da língua escrita, agrupam os alunos de acordo com os resultados evidenciados nessa avaliação. A partir disso, professores e coordenadores da escola planejam atividades que possam atender aos estudantes considerados no mesmo nível.

aprendeu o que foi ensinado. Logo, se não apresentavam “bons resultados” nas avaliações, significava que não aprenderam. As avaliações utilizadas pelos professores são padronizadas na escola, com características classificatórias e repetitivas. Tais avaliações são sempre iguais, os alunos são sempre avaliados da mesma forma. (VASCONCELOS, 2009). A cada mudança no desempenho do aluno nestes testes, sua classificação variava.

As avaliações eram voltadas apenas para leitura e escrita, algo muito questionado ao longo da pesquisa, pois existem muitas outras dimensões que devem ser valorizadas e trabalhadas no processo educativo das crianças e conseqüentemente avaliadas (FREITAS, SORDI, MALAVASA, FREITAS (2009)

Ao longo dos encontros e discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, os professores avançaram no trabalho com textos, saindo da palavra isolada e introduzindo na prática gêneros textuais diversos, assim como a produção de textos, especialmente, os professores da Escola B. Apesar da resistência, um dos professores da Escola A que demonstrava resistência em aderir ao uso de novos gêneros começou a utilizar alguns deles, como por exemplo, a escrita de bilhetes e a leitura de textos literários em sala de aula. Neste sentido, entende-se e percebe-se como um avanço no sentido de que a introdução do texto contextualiza situações aprendidas de alguma forma, de modo mais completo e assim, pode torná-las mais significativas para os alunos.

Outro momento muito importante para a mudança na visão dos professores sobre formas de ensinar e aprender, foram os momentos em que o grupo pesquisador entrava em sala de aula e trazia formas diferentes de ensinar, o professor participava desses momentos juntamente com os alunos, podendo intervir no que quisesse. Nesses momentos, os professores puderam participar de perto dessas estratégias de ensinar aprender.

Foi possível identificar que os professores desenvolveram um novo olhar para a avaliação (Provinha Brasil), ou seja, passaram a vê-la na direção do objetivo principal do instrumento que foi analisar os resultados de seus alunos para redefinir objetivos e estratégias de ensino de sua prática pedagógica para atender às necessidades de seus alunos. Inicialmente, os professores explicitaram que viam essa avaliação como mais uma tarefa demandada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Ainda, verificou-se que as discussões com os profissionais da educação foram importantes para despertar neles que deviam ir além do cumprimento de uma demanda da Secretaria de Educação, pois conhecer e refletir sobre o processo de avaliação pode auxiliar a prática pedagógica, especialmente, no que diz respeito ao trabalho da alfabetização com o letramento e o numeramento (DIAS, 2014).



Em análise das informações, observou-se que o estudo das habilidades e competências tratadas na matriz de referência da Provinha Brasil (BRASIL, 2011) desvelou para os professores o que eles poderiam trabalhar na alfabetização, mas ainda deixavam de lado o trabalho com o letramento importante para os alunos, bem como habilidades que ajudariam na interpretação de textos, por exemplo, a inferência e a relação da parte com o todo. Em relação a essas questões, os professores assumiram que algumas questões da Provinha Brasil eram muito difíceis para seus alunos e que eles só estudavam isso mais tarde como nos depoimentos a seguir:

**Silvia** – Na Provinha, têm questões muito difíceis. Meus alunos não dão conta de fazer, aquelas de interpretação de texto (inferência). Eles só vão aprender isso, lá no 5º ano.

**Valeria** – Meus alunos não conseguem fazer inferência e não dá para ensinar agora no 2º ano, a maioria está começando a ficar alfabético só na metade do ano.

Com os depoimentos, foi possível inferir que a dificuldade apresentada em primeiro lugar para trabalhar o letramento, em especial, as habilidades requeridas na Provinha Brasil, como por exemplo, “relacionar a parte ao todo” e “identificar a inferência” são dos professores. Sabe-se que no nosso cotidiano, utilizamos essas habilidades na prática com muita frequência, por isso elas passaram a compor o currículo escolar. Entretanto, se os professores não têm o conhecimento sobre esse conteúdo, eles não vão trabalhar com seus alunos. Ignorar esses conhecimentos traz prejuízos significativos para os alunos e vai refletir sobre toda sua trajetória escolar em todas as áreas de conhecimentos.

Quando se analisou a parceria entre OBEDUC e as escolas estudadas, foi possível identificar diversos pontos positivos levantados por todos os participantes, especialmente, a realização de ações pedagógicas junto aos alunos e professores, bem como a avaliação da repercussão desse procedimento em seu processo de formação. Para o alcance deste objetivo primeiramente houve a aproximação do grupo de professores por meio de reuniões e discussão sobre os momentos de intervenção junto aos alunos. Com isso, houve abertura por parte das escolas participantes e a disponibilidade dos professores para que fossem constituídos, junto com o grupo de pesquisadoras, os encontros de formação.

Ao longo desses encontros de formação, observou-se uma visão positiva da parceria entre o OBEDUC e as escolas. Todavia, percebe-se, na constituição da ação formativa, momentos diferenciados. Na instituição denominada de Escola A, percebemos que questões relacionadas

à organização da rotina escolar e à quantidade de atividades com as quais os professores se evolviam, eram fatores frequentemente lembrados como dificuldades para os encontros de formação (MARTINEZ, TACCA, 2011; TACCA, 2004, 2006).

Embora tenhamos sido bem recebidas desde nossa inserção nas escolas. Nesse sentido, analisa-se que tal recepção foi considerada como fator importante para que os docentes se aproximassem da pesquisa. Apenas o professor Fábio que desde o início teve oportunidade de participar do projeto, resistiu um pouco e foi se inserindo aos poucos, até se aproximar de fato para discussão por meio dos encontros de formação.

Já a escola B esse processo ocorreu de forma contínua, mantendo seu grau de envolvimento e abertura ao projeto desde o início: disponibilidade de espaços formais e informais para a realização das ações pedagógicas com os professores e alunos; e participação ativa tanto nos encontros promovidos pelo OBEDUC na universidade quanto aos da escola. Para confirmar essa participação, destacamos como exemplo, o momento no segundo semestre de 2011, quando a escola convidou, na pessoa de sua diretora e da pedagoga escolar, o grupo do OBEDUC para tratar do tema inclusão, dificuldades de aprendizagem e ação pedagógica frente a isso, no momento de coordenação coletiva para todos os professores da escola, numa quarta-feira.

Foi, então, um momento muito rico, no qual todos os professores que atuavam em regência puderam ouvir e serem ouvidos frente a tais questões e entender um pouco melhor o papel do OBEDUC, na escola. Nesse dia, foram relatados alguns casos atendidos na intervenção feita pelos pesquisadores e partilhadas algumas estratégias utilizadas no atendimento pedagógico com os alunos considerados pela escola, como aquelas que apresentam “dificuldades de aprendizagem”. Registra-se, neste momento, que muitos docentes da escola se surpreenderem com a leitura do processo de aprendizagem de alguns alunos feita pela equipe de pesquisadores. Reportando-nos à importância da discussão dessa experiência, do diálogo frente aos desafios de ensino-aprendizagem com os quais se depara na escola. A partir desse momento, a cada semestre, a equipe de pesquisadores fazia um encontro desse por semestre até o encerramento da pesquisa.

Quanto às ações pedagógicas com os alunos, elas foram desenvolvidas até o final de 2018, havendo momentos em que eram realizadas na sala de aula juntamente com os professores ou em outra sala apenas com a equipe de pesquisadores. Essa dinâmica permitiu que houvesse entre os participantes e o grupo de pesquisa a troca de informações e sugestões que pudessem ser implantadas durante a intervenção com os alunos.

Na Escola A, pode ser mencionado como exemplo, dois momentos significativos dessa aproximação: o interesse e disposição da professora Leila em utilizar com toda a turma atividades semelhantes às realizadas pelo projeto de pesquisa com os alunos participantes da intervenção; e as sugestões do professor Fábio para que fossem modificadas as atividades aplicadas, no intuito de que todos alunos pudessem socializar suas produções, o que foi feito desde então.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante essas considerações, foi possível conceber duas possibilidades de aproximação entre a pesquisa e a prática pedagógica na experiência que vivenciamos. A primeira encontra-se relacionada aos encontros de formação, os quais tiveram participação assídua dos professores de ambas as escolas e que manifestaram interesse em sua continuidade, visto que a discussão, sobre a Provinha Brasil, no que se refere a sua finalidade, como avaliação diagnóstica, promoveu momentos de reflexão acerca da prática pedagógica diária. Fato que levou o grupo a refletir sobre a pertinência ou não, da ação docente no desenvolvimento das habilidades previstas para o nível de escolarização em que essa avaliação ocorre.

Como outra possibilidade, assinalamos as experiências trocadas entre as pesquisadoras e os docentes de ambas as escolas, a partir do momento de intervenção, o que para nós tem também funcionado como uma forma de aprofundamento de nossas percepções sobre as concepções e crenças que fundamentam a prática pedagógica.

Concluimos, portanto, que essas possibilidades que se apresentaram como aproximação entre o projeto de pesquisa e a prática docente, corroboraram nossa percepção de que, em sua trajetória, o projeto obteve avanços importantes que se caracterizam pelo enfraquecimento de uma imagem que vincula ações dessa natureza a uma ajuda exterior, despersonalizada e ineficaz, para a abertura e participação dos professores nas ações propostas e ressignificação de sua prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de Correção e Interpretação de Resultados**. Brasília, 2011.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DIAS, Elisângela Teixeira Gomes. **Provinha Brasil e Regulação:** Implicações para a Organização do Trabalho Pedagógico. Disponível em: <http://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/provinha-brasil-e-regulacao-implicacoes-para-a-organizacao-do-trabalho-pedagogico>>. Acesso em: 10 de jul. de 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica:** Pressupostos teóricos. Brasília, 2014.

FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 18 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade:** os processos de construção da informação. 2 ed. São Paulo: Thomson Pioneira, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1985.

MARTINEZ, A, M E TACCA, M.C.V.R.. **Possibilidades de aprendizagem:** ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Campinas: Alínea, 2011.

TACCA, Maria Carmen V.R. (org). **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** Campinas: alínea, 2006.

TACCA, M.C.V.R. Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In: MITJÁNS, A.M.; SIMÃO, L.M. (Orgs.). **O outro no desenvolvimento humano:** diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Thomson, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 4ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.  
\_\_\_\_\_, L. S. **Psicologia Pedagógica.** Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

---